مناهج إعداد المعلمين في ظل تحديات القرن الحادي والعشرون، بين الواقع والطموح

الدكتور. السعيد عواشرية
قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة – باتنة.
مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية/ جامعة – سطيف.
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ملخص البحث:

لقد أخضعت مناهج إعداد المعلمين خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى المراجعة والتطوير في مختلف أنحاء العالم، وكان من نتائج ذلك ظهور حركة التكوين المبني على الكفايات، وبذلك تغيرت النظرة إلى إعداد المعلم من الاعتماد على إكساب المعرفة وحشو المعلومات النظرية إلى الاهتمام بأدائه وأدواره التي تشهد تغيرا بتغير العصور.

وبالرغم من ذلك وكما هو معروف أنه مع مطلع القرن الحادي والعشرين شهد العالم تغيرات جذرية على مختلف الأصعدة جعلت المعلم العربي بوجه الخصوص يواجه تحديات كبرى ساهمت بطريقة أو بأخرى – إضافة إلى نمط نظام تكوينه– في هشاشة إعداده. كل ذلك استلزم الإحاطة بمختلف التحديات التي تواجه إعداده في هذا العصر، وإعادة النظر في دوره ومكانته، ومناهج إعداده.

واستنادا لهذا يأتي هذا البحث ليحاول تحديد مكانة المعلم العربي وأدواره الجديدة وتحديات إعداده في ظل القرن الحادي والعشرين، وكيفية انتظام مكونات الأنظمة التكوينية القائمة على إعداده والخلفيات التي تستند عليها في انتظامها، وتوضيح أهم العوامل الرئيسة المسببة لهشاشة إعداده، وإعادة صياغة أهداف ذلك لتتماشى وتحديات القرن الحادي والعشرين، وتحديد الطريقة الفعالة في تحقيق ذلك وتبيان خطواتها الإجرائية.

وفي الأخير تقديم جملة من الاقتراحات الكفيلة بتحقيق الجودة في مناهج إعداد المعلم العربي في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين.

مقدمة:

إن التكوين عملية مقصودة يجب أن تحدد أهدافها وغاياتها بشكل دقيق كما أن معرفة المتكون والمكون للأهداف المرجوة من وراء هذه العملية يعتبر أحد العوامل المساهمة في تحقيق مستوى أفضل من الأداء والكفاءة، كما أن عجز النموذج التقليدي في التكوين جعله يتغير ويقع اختلال في وظيفته، مما حفز الباحثين والمختصين في هذا المجال اللجوء إلى طرق تدريسية أكثر فعالية تأخذ بعين الاعتبار عناصر الموقف التعليمي في تفاعلها مع بعضها البعض، وكذا تحديد موضع كل من المكون والمتكون اعتمادا على أهداف تعليمية وكفايات تدريسية تخدم الموقف التعليمي وتحسن مستوى أدائه.

على هذا الأساس أخضعت مناهج إعداد المعلمين بمختلف شرائحهم خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى المراجعة والتطوير في مختلف أنحاء العالم، وكان من نتائج ذلك ظهور حركة التكوين المبني على الكفايات، وبذلك تغيرت النظرة إلى إعداد المعلم من الاعتماد على حشو المعلومات النظرية إلى الاهتمام بأدائه وأدواره والوظائف التي من المنتظر أن يؤديها، ومن ثمة ساهمت هذه البرامج في القضاء على العشوائية في التكوين، وتوفير المهارات التي تساعد المعلم على أن يقوم بتدريس فعال. ومع مطلع القرن الحادي والعشرين ظهرت جليا مكانة المعلم ضمن مكونات العملية التعليمية وأضحى محل اهتمام أكبر. لكن وبالرغم من هذا التحول إلا أن مدى فعالية تكوينه بقي في حقيقة الأمر وفي أرض الواقع رهين بنمط النظام التكويني المشرف عليه، وبكيفية انتظام مكوناته وخلفياته، وأمام تحديات القرن الحادي والعشرون أضحت أهداف التكوين تختلف عما كانت عليه سالفا، ووجد المتكونين في بعض الأنظمة التكوينية أن معرفتهم مصابة بالهشاشة بمختلف أعراضها. نتيجة للطريقة التي انتظمت بها مكونات نظامهم التكويني من جهة وخلفياته من جهة ثانية وتحديات القرن الحادي والعشرون من جهة ثالثة، وعدم تبني الطرائق الملائمة في التكوين من جهة رابعة.

واستنادا لهذا تأتي هذه الورقة لتحاول وضع تحديدا لمكانة المعلم وتحديات تكوينه في ظل القرن الحادي والعشرين، وكيفية انتظام مكونات أهم أنماط الأنظمة التكوينية القائمة على تكوينه، وما هي خلفياتها، وتبيان أهداف تكوين المعلمين في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين، وتوضيح أهم العوامل الرئيسية المسببة لهشاشة العملية التكوينية للمعلمين وعدم تحقيق البرامج التكوينية التي تلقوها لأهدافها، وما هي أهم الطرائق الفعالة في تكوين المعلمين وما هي الخطوات الإجرائية لتنفيذها في ظل هذه التحديات، مع تقديم جملة من الاقتراحات الكفيلة بتحقيق تكوين فعال للمعلمين في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين.

أولا: تحديات إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين:

يواجه تكوين المعلمين في هذا القرن عدة تحديات يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

١- الانفجار العلمي والمعرفي: على الرغم من أن خط نمو المعارف والعلوم كان ولا يزال متصاعدا منذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض، إلا أن وتيرة تصاعد خط النمو تغيرت بصورة واضحة جدا في نهاية القرن المنصرم وبداية القرن الحالي. فإذا كان النمو العلمي والمعرفي بطيئا نسبيا في القرون السالفة، فإنه في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين شهد تصاعدا سريعا وحادا. في السابق كانت المعارف تتضاعف في مئات السنين لكنها في العقود الأخيرة من القرن المنصرم صارت تتضاعف في حوالي أربع سنوات، وستتضاعف في أقل من سنة في السنوات القادمة، وهذا هو ما سماه بعض الباحثين " الانفجار المعرفي"، ولابد من الإشارة إلى أن الانفجار المعرفي شمل العلوم كلها تقريبا وبدون تمييز. فالعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية كلاهما شهدتا الانفجار المعرفي وبنفس المستوى تقريبا.

٢- التقدم التكنولوجي: تعتمد العولمة اعتمادا مكثفا على التكنولوجيا، ولا يكاد يخلو عمل من الأعمال هذه من استخدام التكنولوجيا، وإن مقارنة سريعة بين القرن الحالي والقرن المنصرم ومدى استخدام التكنولوجيا في كل منهما تبين أن القرن الحالي ازداد فيه الاعتماد على التكنولوجيا بشكل كبير جدا، وأن من أكثر التكنولوجيا استخداما في القرن الحادي والعشرين هي تكنولوجيا المعلومات التي أصبح الحاسوب أهم أدواتها. فلقد تطورت تكنولوجيا الكومبيوتر بصورة مذهلة وقد دخلت ميادين الحياة جميعها بدون استثناء، ومن أهم أكثر التكنولوجيا استخداما بعد تكنولوجيا المعلومات هي تكنولوجيا الاتصال التي تطورت هي الأخرى تطورا رهيبا حتى غدت شريان الحياة القرن الحادي والعشرين وهي التي مكنت من جعل العالم المتباعد الأكتاف المترامي الأطراف عبارة عن قرية صغيرة؛ بحيث يمكن للفرد في أقصى الشمال متابعة ما يجري في أقصى الجنوب، ويمكن للفرد في أقصى الشرق متابعة ما يجري في أقصى الغرب.

٣- التغيرات السريعة والمستمرة: يمكن وصف القرن الحالي بأنه قرن التغير المستمر والسريع، كل شيء صار الآن يتغير بسرعة مقارنة بما كانت عليه الأمور في القرون السالفة التي كانت تتصف بالاستقرار إذا أخذنا العمل كمؤشر يمكن من خلاله معرفة لماذا سمي هذا القرن بقرن التغير المستمر. ففي السابق كان العامل إذا شغل عملا معينا يبقى فيه لغاية تقاعده إذا بقي حيا، ومن النادر أن تجد العامل ينتقل بين الأعمال والوظائف المختلفة، لهذا كانت ترى مثلا عاملا يقضي في عمل ما حوالي أربعين سنة دون تغيير أو تبديل، فقد كان العامل يتدرب آليا على العمل ، وبعد انتهاء فترة التدريب يوظف ليبقى في عمله لغاية التقاعد، لما الآن فقد تغيرت الصورة إلى حد كبير. وأصبح الإنسان مطالبا بالتغيير المستمر لأن المنطقة التي يشتغل فيها تتغير هي الأخرى باستمرار ضمانا للصمود في وجه المنافسة من جهة، وأملا في الحفاظ على نفسها من التلاشي والزوال من جهة أخرى. فكلما أدخلت المنظمة تغييرا ما، طلبت من العاملين (كلهم أو جلهم، أو بعضهم) إحداث التغيير، وهكذا يبقى الإنسان طوال حياته المهنية عرضة للتغيير، وهو إما أن ينفذ التغيير أو يتم التخلي عنه. لهذا فـإن منظمات هذا القرن صارت تسمى منظمات التعلم وهي: المنظمات التي تكون مستعدة لإحداث التغيير كلما طلب منها ذلك، وماذا عن الأفراد في مثل هذه الظروف؟

لا شك في أن الأفراد يعانون كثيرا بسبب هذه التغيرات المستمرة وسيكون هذا التغيير المستمر مصدرا من مصادر الإجهاد التي قد تكون عواقبها وخيمة على الأفراد، ومهما حاولت المنظمات أو معاهد الإعداد التربوي تقوية الأفراد لمواجهة الضغوط التي تفرضها عليهم هذه التغيرات المستمرة والمتواصلة، فإن بعض الآثار السلبية ترى على الأفراد وخاصة عندما يكونون من النوع الذي يرفض التغيير.

بالإضافة إلى هذه التحديات لا ننسى تحدي العولمة الثقافية وخاصة في ما يتعلق باللغة؛ إذ أضحت اللغة الانجليزية هي لغة التخاطب ولغة الإنتاج العلمي مما همش الكثير من اللغات. وأضح من الواجب على المتكون العلم بهذه اللغة وعدم الاكتفاء بلغة واحدة. (محمد مقداد، ٢٠٠٤).

٤- المشكلات الجدلية والقيمية: وهي التي يدور حولها جدل كبير وطويل بين مؤيد ومعارض ومثالها مشكلة دور المرأة الاجتماعي وعملها، وتنظيم النسل، والاختلاط بين الجنسين سيما في التعليم. والموقف المفترض قيام المكون به هنا ليس الاقتصار على نقل التراث الثقافي والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية، ظنا منه أن في مثل هذا المسلك الإبقاء على وحدة المتكونين وإبعادهم عن خطر الانقسامات، كما ليس مقبولا مجرد الاكتفاء بعرض المشكلات الاجتماعية الفعلية على المتكونيين، مع اتخاذ دور الحياد إزاء حلها، بل لابد من القيام بدور إيجابي فعال من قبل مناهج الإعداد أولا، ومن قبل المكونين بعد ذلك. حتى ولو أدى ذلك إلى بروز اختلافات عديدة في وجهات النظر، فقيادة التغيير الاجتماعي أمر منوط بالمؤسسات التربوية المقصودة. وحتى في الحالة التي أغفلت فيها مناهج إعداد المعلمين التعرض بالتفصيل للمشكلة القيمية فإن الدور المنوط بالمكون يفرض عليه المبادرة إلى معالجتها على نحو من المسؤولية والرشد، بعيدا عن

مهاترات التيارات السياسية ومناكفاتها، كي لا تتحول مؤسسات إعداد المعلمين إلى معقل لأي من هذه التيارات، فتسلبها استقلالها وذاتيتها.

ومع حساسية هذا الأمر وخطورته، أي أن يوكل أمر قيادة التغيير الاجتماعي والثقافي للمعلم فإن من التحديات التي تواجه ذلك هو انصراف المكونين إلى الاستغلال الانتهازي الرخيص وتوظيف دورهم خلال الحصص التكوينية والأنشطة المصاحبة لها لتعميق مفهومات أو اتجاهات ضيقة، أو خدمة مآرب خاصة حزبية أو مذهبية أو طائفية أو عصبية متخلفة، أو حتى محاولة إقحام بعض الموضوعات الجانبية المشروعة ولكن في غير مقامها المناسب، وذلك كله تحت شعار (رسالة المعلم) التي تتجاوز الدرس إلى المجتمع في غير ما رابط أو صلة موضوعية أو منطقية، وكأنها دعوة للفوضى، وتحلل من الأمانة العلمية، والمواصفات الموضوعية لرسالة التكوين والإعداد المعرفي والبيداغوجي للمعلم. (أحمد محمد الدغشي، ٢٠٠٧، ص ص: ٢٣-٢٤)

وخلاصة القول أن القرن الحادي والعشرون تميز مطلعه بما يلي: (مصطفى حجازي، ٢٠٠٠)

أ- التأسس على المعرفة؛ بحيث ازداد الطلب على المعرفة العلمية لمواجهة المشاكل مثل الجوع، الفقر، الطاقة، تدهور حالة السكان في المجتمعات البشرية، والمساعدة على اتخاذ القرارات الفعالة.

ب- الزيادة الكبيرة في المعرفة: إذ تضاعفت المعرفة العلمية والتكنولوجية وتطلب ذلك توفر الشروط اللازمة للاستفادة من التقدم العلمي الحاصل.

ت- التغير السريع؛ فالقليل من المتمدرسين سيكون في إمكانهم مواصلة دراستهم، ولن يدخلوا أية مهنة دون إعادة التدريب.

ث- ارتفاع اللامركزية في المؤسسات والتنظيمات؛ فمشاكل المؤسسات ستتطلب تعاون الجميع وتبادل الخبرة ووجهات النظر من أجل حلها على المستوى المحلي.

ج- المسافة بين ظهور الفكرة وتطبيقها في تناقص مستمر.

ح- تنوع الاختيارات في مختلف مناحي الحياة.

خ- اختلاف وجهات النظر وتباين أساليب الحياة.

د- اندماج المؤسسات الكبرى مع بعضها وإعادة ترتيب القوى البشرية في المؤسسات، والاستغناء عن عدد غير قليل من الموظفين بما يحقق زيادة العائد لهذه المؤسسات سواء كان عائد مادي كما هو في المؤسسات الصناعية أو عائد معنوي (بشري) كما هو في المؤسسات التربوية. فالعمال غير متكونين تكوين جيد هم آخر من يتم تعيينهم وأول من يتمك فصلهم

ذ- لزوم التدريب المستمر للحفاظ على الكفاءة وزيادتها.

ر- زيادة تطبيق تكنولوجيا التعليم بشكل واسع وسيطرة اللغة الانجليزية على منابع العلم.

وإذا كانت هذه أهم مميزات وتحديات هذا القرن فإنه وللتمكن من مواجهتها لابد من إعداد أفراد يكونون قادرين ومكتسبين للمهارات التي تتطلبها الحياة الكريمة في القرن الحادي والعشرين، ومن أهمها:

مهارات التكيف مع القرن الحادي والعشرين، كالمهارات العلمية واللغوية والتكنولوجية وخاصة تكنولوجيا المعلومات والثقافة العامة.

ومهارات التفكير الإبداعي وقدراته كالقدرة على إيجاد الحلول والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة والفضول العام وركوب المخاطر.

ومهارات الاتصال الفعال كالقدرة على الإقناع والعمل مع الآخرين وخاصة الأجانب وتحمل المسؤولية، ومهارات الإنتاج العالي، وقد جمعها حجازي كلها في ما سماه بمهارات الاقتدار.

من هنا كان التحدي في إعداد معلمين في مستوى المكانة المطلوبة ومؤهلين لتأدية دورهم المنوط بهم في القرن الحادي والعشرين، هذه المكانة والدور الجديد للمعلم يتطلب تغيرا جذريا في طريقة إعداده، وتدريبه تدريبا مستمرا على المستجدات التربوية الموافقة لتلك التحديات. فما هي هذه المكانة وهذا الدور الجديد الذي تطلب منا كل ذلك؟ هذا ما سنحاول توضحه في العنصر الموالي.

ثانيا: مكانة المعلم ودوره في ظل تحديات إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين

١- مكانة المعلم في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين:

إن أهم مكونات العملية التعليمية هو المعلم والمتعلم والمنهاج والمحيط العام الذي تتم فيه العملية التعليمية، وقد احتل المعلم المرتبة الأولى نظرا لأهميته في هذه العملية، فهو العمود الفقري لها وأن نجاحها أو فشلها يعتمد عليه اعتمادا كاملا. لهذا فإن كثير من المحاولات الرامية لإصلاح العملية التعليمية في بلدان العالم جميعها توجه أولا إلى المعلم.

نعلم أنه في السابق كان المعلم هو المكون الرئيس في العملية التعليمية لأنه كان المصدر الأساسي وربما الوحيد للمعلومات، أما مكونات العملية التعليمية الأخرى فقد كانت ثانوية مقارنة بالمعلم، ولكن الأمور في بداية القرن العشرين قد تغيرت، وصار المتعلم هو العنصر الرئيس في العملية التعليمية باعتباره المنتوج المقصود من تلك العملية، وأنه المحور الذي يدور حوله الفعل البيداغوجي، لكن ومع دخول العالم عهد العولمة في العقدين الأخيرين من القرن العشرين فإن المعلم عاد من جديد ليحتل المكانة العالية في العملية التعليمية باعتباره راعيا للنمو الشامل والسليم للمتعلمين وناقلا للمعرفة، كما أنه القادر على تنظيم كم المعلومات الهائل الذي شهده هذا العصر بطريقة أو بأخرى، وتزويد المتعلم بما يمكنه من التمييز بين ما هو مهم وما هو غير مهم في ظل الوابل الممطور من المعلومات على المتعلم الذي قد يعجز عن تنظيمها بطريقة تمكنه من تمييزها. (محمد مقداد، ٢٠٠٤)

وعلى هذا الأساس يمكن القول أنه لا شك في أن نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها رهين بالدرجة الأولى على نوع التكوين الذي يتلقاه المعلم، وكما هو معروف فالمعلم الجيد شرط أساس ومقوم رئيس لتطوير التربية والتعليم وتحديثهما لمواكبة العصر ومواجهة تحدياته بتأكيد كثيرا من الباحثين، فعلى سبيل المثال فإن عبد العزيز الجلال يكتب: " إن رفع مستوى إعداد المعلم وتجويده يشكل أحد المداخل الهامة لرفع مستوى المهنة، ومن ثم تعزيز الانتماء إليها وبالتالي جودة الإنتاج فيها". (عبد العزيز الجلال، ١٩٨٥)

وطالما أن المعلم المحور الأساس في أية عملية تعليمية فإن الأمر يتطلب التحسين المستمر لكافة جوانب نظام تكوينه، ولتحقيق ذلك يجب أن يعد المعلم إعداد شاملا وكاملا، ومن هنا فقد تزايد الاهتمام بتطوير نظام تكوين المعلم، وأصبح تكوينه تكوينا جيدا من أهم أولويات العملية التعليمية، وأصبح من الضروري عدم التهاون في تكوينه الذي يعد مفتاحا لكل تطوير لأن إي مجهود يبذل لتحسين المنظومة التعليمية لا يمكن أن يؤدي إلى التقدم المنشود ما لم تبدأ بتكوين المعلم. (خديجة السيد، ١٩٩٠)

ومن هنا كان الاهتمام بتكوين المعلم محور الإصلاح في المنظومات التربوية في معظم بلدان العالم ففي فرنسا مثلا نجد أن وثيقة إصلاح المدرسة الفرنسية تنص على أن: "التحسين في مستوى التدريب المهني للمدرسين هو مبدأ مشروط لتحسين النظام التعليمي". كما أكدت المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم – اليونسكو– تكرارا في وثيقتها على الأهمية السامية للمعلم، وقد حددت الجلسة الخامسة والثلاثون من مؤتمر التعليم المنعقد عام ١٩٧٥ على الآتي: " إنه مهما تكون أو ستكون التغيرات الحادثة في النظام التعليمي ستعتبر علاقة المعلم بالتعليم هي محور العملية التعليمية". وفي الهند يشير المجلس القومي للتدريب والبحث التربوي إلى نجاح إي بناء تعليمي يعتمد على جودة المعلم والذي يعتمد بدوره على جودة برامج إعداده.

إن دور المعلم ومكانته في القرن الحادي والعشرين تغير كثيرا؛ بحيث لم يصبح متمثلا في تقديم المعلومات والمعارف الجاهزة في عالم مستقر وثابت بل تعداه إلى دور الباحث المستنير المسهل لعملية اكتساب المعرفة، والاتجاه الايجابي نحو العلم والمجتمع ومكتسباته الدينية والتاريخية بصفة عامة، فالمادة الدراسية لا شيء فيها ثابت ما عدا تحولها من حالة إلى أخرى سواء من حيث محتواها الابستمولوجي أو طريق تحصيلها ومن الناحية الإيديولوجية ليست هناك أي معرفة محايدة سواء من حيث بنيتها، أساليبها، أو طرق عرضها. (السعيد بن عيسى، ٢٠٠١)

٢- دور المعلم في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين:

لما كان التعليم يهدف – من بين ما يهدف إليه– إلى تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تساعده على النجاح في الحياة ومولجهة مشكلات المستقبل –وبحكم طبيعة العصر– فقد نشأت أدوار جديدة للمعلم يجب إعداده لها وتدريبه عليها، ومن أهم هذه الأدوار الجديدة ما يلي: (حسن البائع عبد العاطي، ٢٠٠٧، ص: ١٥).

أ- أن المعلم لم يعد هو الشخص الذي يصب المعلومات في أذهان طلابه، وأنه المرسل لها، ولكنه أصبح الإنسان الذي يستعمل ذاته بكفاءة وفعالية من أجل مساعدة طلابه ليساعدوا أنفسهم، فهو يسهل العملية التعليمية ولا يحدثها، يدير الموقف التعليمي، ولكن لا ينشئه، يوجه ويرشد ولا يلقن.

ب- لم يعد المعلم يقتصر في استخدامه لتكنولوجيا التعليم على الكتاب أو الكلمة المطبوعة، بل أصبح عليه أن يتعامل مع تكنولوجيا التعليم الحديثة والمتعددة والمختلفة، والتي أضحت جزءا أساسيا من المؤسسة التعليمية العصرية كمعامل اللغات وأجهزة العرض والتلفزيون والفيديو والكومبيوتر وشبكة الانترنت.

ت- أن تأثير المعلم في الطالب لا يقتصر على الجانب المعرفي فقط، ولكنه أيضا يعنى بالجانب الانفعالي والحركي، أي تكوين الاتجاهات وتنمية المهارات ليحقق النمو الشامل المتكامل للطالب.

ث- أصبح ينظر للمعلم على أنه المصمم للمنظومة التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، من حيث تحديد وتنظيم الأهداف والخبرات والمواقف التعليمية، واختيار أنسب الوسائط التعليمية لتحقيق هذه الأهداف، ووضع إستراتيجية يمكن استخدامها في حدود الإمكانات المتاحة له داخل البيئة المدرسية، وهذا ما يحقق له النمو المرغوب فيه.

ويمكن تلخيص الأدوار المختلفة التي يفرضها استخدام التكنولوجيا الحديثة على المعلم التي من أهم ملامحها كونه ميسرا للعملية التعليمية، وموجها للفكر، ومشرفا أكاديميا، ورائدا اجتماعيا، وصاحبا لمدرسة علمية ذات توجه متميز على المستويين النظري والتطبيقي، وباحثا.

فالمعلم بذلك يعتبر الصديق الداعم والناقد، والقائد الفذ، والمبدع والمبتكر، والمحاور والمناقش، والمراقب والموجه للتعلم، والأنموذج والمستشار. مثلما يتضمن الخصائص والمواصفات المتجددة للمعلم باعتباره متفردًا وغير نمطي، يعد اختلافه مع الأخرين مصدر ثراء معلوماتي له، كما أنه مسهل للتعلم وميسر له، وممارس فعلي للتفكير الناقد والتعلم الذاتي الشامل والمستدام. كما وتشمل الكفايات والقدرات المطلوبة من المعلم في عصرنا هذا قدرات ومهارات أكاديمية عالية، وخصائص وجدانية راقية، إضافة إلى مهارات التحدي والإبداع والتميز، والقدرة على قيادة الصف والعدالة في الممارسات والنمو المهني المستمر. (منى عماد الدين، ٢٠٠٩)

كل هذه الأدوار وغيرها جعلت من إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ضرورة ملحة لمواكبة تلك التطورات في جميع مجالات العملية التعليمية، وذلك بغية تمكينهم من إتقان الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يضطلعوا بها.

وفي حقيقة الأمر أنه مهما كانت التحديات التي تواجه إعداد المعلمين فإن هذه العملية يشرف عليها نظام تكويني معين، إما أن يكون نظام تكويني تقليدي متمركز حول إكساب المعرفة أو نظام تكويني حديث متمركز حول تعديل السلوك، ولكل نظام خلفيات معينة تنتظم وفقا لها مكونات العملية التكوينية وهذا الانتظام ينعكس سلبا أو إيجابا على عملية التكوين، ومن أجل معرفة النظام المؤثر إيجابا على تكوين المعلمين وإكسابهم الكفايات التدريسية المطلوبة في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين يجدر بنا التعرض لأنماط هذه الأنظمة واكتشاف شكل انتظام مكونات كل نظام وكذا الخلفيات التي يستند إليها، وذلك ما سنحاول الحديث عنه في الجزء الموالي.

ثالثا- أنماط الأنظمة التكوينية المشرفة على إعداد المعلمين:

تتنمذج الأنظمة التكوينية في نموذجين أساسيين: نماذج تكوينية دمجية تتمركز حول إكساب المعرفة. ونماذج تكوينية إنتاجية تتمركز حول تعديل السلوك وإنتاج المعرفة، وفي ما يلي توضيح لطريقة انتظام مكونات العملية التكوينية في كل نظام وكذا الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية والسيكولوجية والبيداغوجية التي يستند عليها.

١- النظام التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة: يرتبط نظام التكوين في هذا النموذج بتغطية كمية المعلومات والحقائق على حساب التأمل والتفكير، ويظهر ذلك واضحا في تضخم الكتب المدرسية وحشدها بالمعلومات والمعارف، وصرف جهد ووقت المتكون في حفظها دون فهم عميق لها، والاهتمام بالنتائج السريعة المباشرة والمتمثلة في حشد المعلومات والمهارات، دون الاهتمام بتوظيفها في الحياة اليومية. ومثال ذلك: نظام التكوين القائم على تعليم القراءة والكتابة دون الاهتمام بتكوين الاتجاهات الموجبة نحوهما، أو نظام التكوين القائم على تعريف المتكونين بمواصفات وشروط الديمقراطية دون فسح مجال ممارستهم لها فعليا في المدرسة أو خارجها، أو نظام التكوين القائم على تزويد الفرد بالمعارف والحقائق الجاهزة دون تدريبهم على سبل اكتساب المعرفة وبنائها. ولنا في المدرسة الأمريكية والمدرسة اليابانية مثالا بسيطا وواضحا على ذلك كله؛ إذ نجد أن الكتاب المدرسي في المدرسة الأمريكية يهتم بكمية المعلومات على حساب العمليات العقلية، في حين نجد العكس في المدرسة اليابانية؛ إذ الصفحة الواحدة تستغرق من المتعلم وقتا طويلا، لذلك فجهده الأكبر ينصرف نحو التفكير والتأمل والنقاش.(صفاء الأعسر، ٢٠٠١). ونخلص من خلال هذه الأمثلة إلى أن أي نظام تكويني من هذا النمط ينمي لدى المتكون رؤية للواقع متسمة بضيق الأفق، ومحدودية البدائل، وتبعده عن الواقع المركب، المتنوع. وعلى هذا الأساس تنتظم المكونات الأساسية للنظام التكويني المتمركز حول تبليغ المعرفة كما يلي: (السعيد عواشرية، ٢٠٠٧، ص ص: ١٠-١١). (السعيد عواشرية، ٢٠٠٨)

أ- الأهداف التربوية: يهدف هذا النظام أساسا إلى: تهذيب سلوك المتكون لجعله يتقمص القيم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، ويخضع لسلطة الواجب والحق، وتلقين نماذج جاهزة من المعارف، تنتمي غالبا إلى الماضي، وتحصيل أكبر قدر من المعلومات والمعارف.

ب- المحتويات: تتصف المحتويات في هذا النموذج بتمركزها حول المادة؛ بحيث تكون هذه الأخيرة على شكل أقسام وفروع، وتتخذ صيغة رقمية، وذات طبيعة يقينية غير قابلة للتغيير أو التعديل، مع هيمنة المحتويات الفكرية والثقافية.

ج- الطرائق التدريسية: يعتمد المكون في هذا النموذج على أساليب تبليغ المادة إلى المتكون إما عن طريق الإلقاء أو الحوار الموجه (السوقراطي)، وبذلك تكون وظيفة المعينات البيداغوجية تتمثل في التبليغ، الوصف والإيضاح.

د- الوسائل الديداكتيكية: انفصلت التربية النظرية عن التربية العملية (المهنية) في ظل هذا النظام، وجل الاهتمام انصب على تبليغ المعارف النظرية، وبذلك اعتبر الكتاب الوسيلة الأساسية للحصول واكتساب المعرفة.

ه- تقويم المخرجات التعليمية: يهدف تقييم المتكون في ظل النظام التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى قياس ما لقن له، أي استرجاع المعلومات التي تلقاها، مما يدفعه للجوء إلى الحفظ أو ما يعرف بالتعلم الأصم.

و- العلاقة البيداغوجية بين المكون والمتكون: علاقة سلطوية تفرض خضوع المتكون للمكون الذي يمارس وحده كل الوظائف التكوينية من تخطيط وتنظيم وتسيير وإنجاز وتقييم،و....وبذلك تكون أدوار المكون مركزية وتقود إلى التحكم.

ي- النظام الإداري: يغلب على الوسط التكويني في ظل النموذج التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة طابع الروتين الإداري الجامد، غير قابل للتبدل والتعديل أو التغيير. أي النظام الإداري المركزي.

إن انتظام عناصر المنظومة التكوينية الدمجية بهذا الشكل ليس من الصدفة؛ وإنما هو محصلة خلفيات ومنطلقات متعددة ومتنوعة، نحاول تحديدها باختصار في ما يلي:(عبد الكريم غريب، ١٩٩٢، ص ص:١٤٢-١٤٣)، (محمد محمود الخوالدة، ٢٠٠٤، ص ص:٦٠ وما بعدها)، و(العربي فرحاتي، ٢٠٠٤).

أ- الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية: وتتلخص في اعتبار أن الإنسان ذو طبيعة ثابتة غير قابلة للتغيير، ونفي الفروق الفردية بين الأفراد، واعتبار المعرفة واقعة خارج الذات، واكتسابها دائما يكون من الخارج ولا علاقة للفرد في بنائها. فهي ذات طبيعة موضوعية خالصة.

ب- الخلفيات السيكولوجية: تعود الخلفيات السيكولوجية للنظام التكويني المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى اعتبار الفرد غير قادر على التحكم في سلوكاته، واكتسابه للمعرفة يكون عن طريق الإشراط (الكلاسيكي / الإجرائي) والتكرار.

ج- الخلفيات السوسيولوجية: تعبر الحياة الاجتماعية في ظل النظام التكويني الدمجي مصدر المعرفة ومعايير الجماعة أو المجتمع هي المهيمنة، وما على الفرد إلا الانضمام على الجماعة والاندماج أو الانصهار فيها والتطبع أو التقولب بمعاييرها وبالعناصر المكونة للثقافة المرغوب فيها اجتماعيا.

د- الخلفيات البيداغوجية: يغلب الميل في هذا النظام التكويني إلى دفع التربية نحو دمج المتعلم في ثقافة المجتمع، أو الثقافة المرغوب فيها اجتماعيا عن طريق الترديد والإعادة (التكرار) والتطبيق وفق تعليمات محددة خطوة خطوة والحفظ والتذكر و...، وصياغة محتويات دراسية جاهزة لها صلة وثيقة بثقافة المجتمع أو بالثقافة المرغوب فيها اجتماعيا.

يتضح من كل ما سبق أن النموذج التكويني الدمجي يفتقر إلى وضوح الرؤية البيداغوجية، نظرا لكونه يستند إلى خلفيات غير واضحة، وغير مهتمة بمختلف العناصر المكونة للعملية التعليمية، مع أن الكثير من منطلقاتها دحضتها المعطيات والنظريات الحديثة في علم النفس وعلوم التربية والبيولوجيا والفزيولوجيا و.....، الأمر الذي أدى بهذا النوع من الأنظمة التكوينية إلى استهلاك الوقت وهدر الطاقات والأموال، واستنزاف الجهود دون الوصول إلى تكوين المعلم الناجح الفعال وخاصة في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين.

٢- النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك: يتميز هذا النظام في كونه يتجه في تنظيم التكوين إلى إحداث تغييرات في سلوك المتكونين، ويتطلب ذلك عملية تخطيط وبرمجة تمكن من تحديد السلوكات المراد تغييرها لدى المتعلم. وكما هو معروف أن المجتمعات الإنسانية عرفت تطورات سريعة أفرزت واقعا جديدا عجز النظام التكويني الدمجي على استيعابها والتعامل معها. في ظل هذه الظروف ظهر

اتجاه جديد يدعو إلى تنظيم الفعل التعليمي وفق اتجاه آخر بدأ مع أبحاث تايلور ١٩٣٤، وبعده بلوم ومساعديه ١٩٥٦ و... ولقد شكل هذا التحول في تطوير مفهوم التكوين منطلقا جديدا للاهتمام بنماذج التقويم المعتمدة على تحديد الأهداف والكفاءات الداعية إلى تجزئة الفعل التكويني إلى سلوكات قابلة للملاحظة والقياس. ولذلك استوجب تنظيم الممارسة البيداغوجية في هذا النموذج بصورة تجعل المتكون عنصرا فاعلا، وتقلص من أي هيمنة خارجية، وبذلك عملت على تكوين الفرد المتشبع بقيم الاستقلالية والحرية والمبادرة والتواصل البيداغوجي والاجتماعي.(صفاء الأعسر، ٢٠٠١). وعلى هذا الأساس تنتظم المكونات الأساسية للنظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك في الشكل الآتي: (السعيد عواشرية، ٢٠٠٧، ص ص:١٣-١٤). (السعيد عواشرية، ٢٠٠٨)

أ- الأهداف التربوية: يهدف النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك أساسا إلى: تكوين الفرد المتشبع بقيم الحرية والمبادرة والتواصل الاجتماعي والاعتماد على الذات (الاستقلالية)، تدعيم قيم الإنتاجية والمردودية لدى الأفراد، وتأهيل الأفراد للتمكن من الحقول المعرفية المختصة في التحكم في التكنولوجيا.

ب- المحتويات: تتصف المحتويات في هذا النموذج بكونها برامج مفتوحة تنطلق من الحاجات والخصائص المعرفية والوجدانية والمهارية للمتكونين، وأنها على شكل سلوكات وانجازات يقوم بها المتكون في مواقف معينة.

ج- الطرائق التدريسية: يعتمد المكون في هذا النموذج أساسا على احترام الإيقاع الخاص بالمتكون في العملية التكوينية، والتدخل لتصحيح مساره. ويستخدم في ذلك طرائق تدريسية يلعب فيها المتعلم دورا فعالا، من مثل: المناقشة وعمل المجموعات وطريقة التعيينات أو المشكلات والتعلم الذاتي.

د- الوسائل الديداكتيكية: تتعدد وتتنوع الوسائل التعليمية في ظل النظام التكويني الإنتاجي، ويعتبر الكتاب أحد الوسائل المعتمدة في تحصيل المعرفة وليس الوسيلة الوحيدة، إضافة إلى التجربة (الخبرة) واللعب والاحتكاك والتفاعل مع الواقع.

ه- تقويم المخرجات التعليمية: يهدف تقييم المتكون في ظل النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف المتوصل إليه، والتدخل المستمر للدعم والتقوية قصد تقليص ذلك الفارق عن طريق أساليب تقويمية من مثل: بيداغوجيا التحكم، ومختلف أنماط التقويم : المبدئي، التكويني والختامي، والتغذية الراجعة.

و- العلاقة البيداغوجية بين المكون والمتكون: علاقة مبنية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فالمكون يخطط وينظم الفعل التكويني ثم يطالب المتكونين بالأهداف، ويشركهم في العمل على تحقيقها، والكل يعمل على تنفيذ العقد والعمل على بلوغ الأهداف المتوقعة. وبذلك يمكن القول أن دور المدرس يقتصر على التوجيه والمساعدة والتنشيط. ولا يتسلط في تسييره.

ي- التنظيم الإداري: يغلب على الوسط المدرسي في ظل هذا النموذج التكويني التنظيم الإداري المرن الذي يسمح باتخاذ القرارات، وسيولة المعلومات من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل بصورة تفاعلية. والمشاركة الجماعية في الخبرة.

إن انتظام عناصر المنظومة التكوينية الإنتاجية على هذا الشكل كذلك ليس من الصدفة؛ وإنما هو في حقيقة الأمر محصلة خلفيات ومنطلقات متعددة ومتنوعة، نحاول تحديدها باختصار في ما يلي: (عبد الكريم غريب، ١٩٩٢، ص ص: ١٤٢-١٤٣)، (محمد محمود الخوالدة، ٢٠٠٤، ص ص: ٦٠ وما بعدها)، و(العربي فرحاتي، ٢٠٠٤)،

أ- الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية: تتلخص في: اعتبار أن الإنسان ذو طبيعة قابلة للتغيير، والإيمان بوجود الفروق الفردية بين الأفراد، واعتبار المعرفة ملازمة للفرد ولا وجود لحقائق علمية في انفصال عن نشاط الإنسان الفكري والثقافي، فهو واحد من أهم المصادر الأساسية للمعرفة. (العقلانية).

ب- الخلفيات السيكولوجية: تعود الخلفيات السيكولوجية للنظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك إلى الإيمان بفكرة التفاعل القائم بين الفرد والمحيط كأساس لبناء المعرفة وإنتاجها، وتحديد تصرفات وسلوكات الفرد بناءا على نظرية كل من بياجي في النمو المعرفي ونظرية فرويد في النمو النفسي، ونظرية فالون في النمو الوجداني.

ج- الخلفيات السوسيولوجية: تتلخص الخلفيات السوسيولوجية التي يستند إليها النظام التكويني الإنتاجي في الإيمان بأهمية التفاعل القائم بين الفرد والجماعة، استنادا إلى الحتمية الاجتماعية الدوركايمية، وأسبقية الحياة الجماعية عند كارل ماركس، وتفاعل الفرد في ظل البيئة الاجتماعية عند ماكس فيبر في فهم وتفسير السلوكات الفردية.

د- الخلفيات البيداغوجية: يغلب الميل في هذا النظام إلى توجيه المتكون نحو تحقيق أهداف نمائية تمكنه من التعبير عن قدراته الإبداعية، ومن التواصل البيداغوجي، وبذلك التواصل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين، والتعبير عن ذاته بكل حرية

إن المتأمل في خصائص النظام التكويني الإنتاجي، وكذا كيفية انتظام مكوناته وطبيعة خلفياته المختلفة يمكن أن يصل إلى فكرة رئيسية مفادها أن : نظام التكوين الإنتاجي يراعي عند بناء وتخطيط المناهج التكوينية مردودية التكوين ومدى انسجام واستجابته لمختلف احتياجات المجتمع، ويصبح التكوين والتدريب في ظل هذا النظام عملية استثمارية هامة في العنصر البشري. ونلاحظ ان الأعداد المتمركز حول تعديل السلوك يعتبر نقلة نوعية في الاستراتيجيات والسياسات والأساليب التعليمية – التعلمية:

وذلك بالتحول من التعليم إلى التعلم كمحور للاهتمام، والذي يتضمن الانتقال من التعليم اللفظي الحرفي إلى التعلم بالمعنى والعمل والتطبيق، ومن الحفظ والتلقي إلى اكتساب الخبرات والقدرات والكفايات للتعامل مع الموارد البشرية والمالية والتقنية، ومن تعليم أحداث الماضي إلى تعلم المهارات المناسبة للمستقبل، ومن التعليم بالكتاب إلى التعلم الإلكتروني (بوساطة الحاسب وتقنياته)، ومن التعليم بالمفهوم المحلي إلى التعلم بالمفهوم العالمي والانفتاح على الثقافات العالمية وتبادل المعرفة عالميًا، ومن التعليم وفق المناهج التقليدية والكتب المدرسية الموحدة إلى التعلم وفق المناهج والوسائط المتعددة (كتب محوسبة، برمجيات إثرائية، مشاريع، أنشطة عملية، أشرطة...)، ومن السعي إلى تخريج عمال وموظفين مستسلمين للواقع يلتزمون بحرفية القواعد واللوائح إلى العمل على تهيئة وتمكين مبدعين ومبتكرين ومخترعين يتحدون الأمر الواقع ويطورونه، إضافة إلى الانتقال من دور المعلم كمسيطر وملقن ومصدر معلومات وحيد إلى دوره كقائد وميسر ومسهل ومناقش لتعلم الطلبة يعمل على إطلاق طاقاتهم وتنميتها، ومن قياس التحصيل الأكاديمي للطالب إلى التقويم الشامل المتكامل لجوانب شخصية المتعلم وطاقاته وإبداعاته، ومن التركيز على سياسة التبرير إلى اتباع المنهجية العقلانية والمنطق الرشيد، ومن استهلاك التقنية إلى ابتكارها وإبداعها، ومن التعليم كمسؤولية تنفرد بها وزارات التربية والتعليم إلى التعلم كمسؤولية مجتمعية مشتركة تنفذ من خلال بناء شراكات فاعلة، وأخيرًا، من المدرسة المنعزلة إلى المدرسة باعتبارها جزءًا رئيسًا من شبكة مؤسسات مجتمعية تربطها علاقات تشاركية فاعلة. (منى عماد الدين، ٢٠٠٩) وهذا النوع من الأعداد هو ما يناسب عصر هذا وما يعتريه من تحديات في إعداد المعلم

رابعا- أهداف العملية التكوينية للمعلمين وأعراض هشاشة برامجها في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين:

١- أهداف العملية التعليمية في ظل القرن الحادي والعشرين:

ترى المفكرة التربوية بونابوار (BONABOIR. A) أن الأهداف تتنوع وتتعدد في الحقل التربوي فهي تتباين حسب مستويات التعليم، فأهداف التعليم الابتدائي تختلف عن أهداف التعليم العالي وهكذا... وكذلك تتباين حسب نماذج الإعداد، فأهداف التعليم التخصصي تختلف عن أهداف التعليم العام. لذلك ترى أن "تحديد الأهداف شيء أساسي ليس فقط من أجل اختيار الخبرات والنشطات المناسبة، ولكن أيضا من أجل تحديد معايير لتقويم العمل التربوي"، ولما كان تكوين المعلمين هو مركز أساسي في النظام التعليمي وجب على برامج هذا النمط من التكوين أن تكون أهدافها مصاغة بشكل واضح حتى يتسنى معرفة سمات ومواصفات المعلمين الذين سيتخرجون منها. (السعيد بن عيسى، ٢٠٠١) كما يجب أن تكون هذه الأهداف متماشية وتحديات ومميزات العصر الذي نكون فيه بل ونكون له.

إن قيمة المعرفة في تكوين المعلم في القرن الحادي والعشرين يجب أن يتجاوز تراكم المعلومات والحقائق إلى خلق المعرفة المتجددة، أي لا يتوقف عند حد اكتساب المعلومات وإنما يتعدى إلى توظيف تلك المعلومات والمعارف في الحياة العملية واستثمارها في إنتاج معارف جديدة. ويمكن هنا أن نذهب إلى ما ذهب إليه بيركنز في هذا السياق إذ يلخص ذلك في ثلاث حلقات متصلة باعتبارها العمود الفقري لنظام التعليم والهدف الأساسي منه وهي:(Perkins. David. 1992. P123)

أ- اكتساب المعرفة: وتعني الحصول على المعلومات والحقائق والمبادئ و...

ب- فهم المعرفة: وتعني خلق معنى يجمع المعارف المختلفة من خلال تنشيط عمليات التفكير والتأمل.

ج- توظيف المعرفة: ويعني الاستفادة من المعرفة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في شتى نواحي الحياة.

وإذا نظرنا للمعرفة والتعليم كما وردت في تقرير اليونسكو الصادر عام ١٩٩٦ تحت عنوان:" التعليم... ذلك الكنز الكامن" وقام بتحريره كوكبة من العلماء بقيادة دي لور وتمت ترجمته إلى اللغة العربية لوجدنا أربعة أهداف للتعليم هي: (صفاء الأعسر، ٢٠٠١).

أ- نتعلم لنعرف.
ب- نتعلم لنكون.
ج- نتعلم لنعمل.
د- نتعلم لنعيش معا في سلام.

ولا أرى خلافا كبيرا بين الطرح الأول والطرح الثاني فكلاهما ينصب على قيمة المعرفة من أجل حياة أفضل.

ومن أهداف التعليم في القرن الحادي والعشرين إعداد مواطنين قادرين على التعلم الذاتي وعلى تطوير أنفسهم، يتمتعون بمهارات الاتصال والتحليل والتعليل وطرق التفكير المختلفة، باحثين وناقدين، قادرين على المنافسة العالمية في سوق العمل، مؤهلين للتعامل مع التقنية، منفتحين على الثقافات العالمية مع حفاظهم على جذورهم العربية والإسلامية التي هي مصدر قيمهم واتجاهاتهم، أي إعداد مواطنين بمواصفات عالمية. (فاطمة العبودي، ٢٠٠٧، ص: ٢٧)

وهنا نتساءل إلى أي حد تحقق طرائق وبرامج إعداد المعلمين اليوم كل هذا في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين من جهة وفي ظل الأنظمة التربوية القائمة على ذلك من جهة أخرى؟

لا شك في أن نجاح معلم القرن الحادي والعشرون في أداء مهامه يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه، وكما هو معروف فالتكوين الفعال للمعلم شرط أساسي لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة التطور، ولهذا يؤكد الكثير من الباحثين على هذه المسالة، ومن بينهم عبد العزيز الجلال؛ بحيث يرى أن رفع مستوى إعداد المعلم وتجويده يشكل أحد المداخل الهامة لرفع مستوى المهنة، وبذلك تعزيز الانتماء إليها وتجويد الإنتاج فيها. وطالما أن المعلم هو المحور الأساسي في أية عملية تعليمية فإن الأمر يتطلب التحسين المستمر لكافة جوانب نظام تكوينه. (عبد العزيز الجلال، ١٩٨٥).

فإذا كان النظام التكويني يفتقد إلى الاتساق والانسجام، فإن ذلك يؤدي بالمعرفة التي تتضمنها محتويات المواد والمقاييس التكوينية في مختلف المراحل إلى الإصابة بالهشاشة، أي بعدم الفعالية. وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المنشودة من التعليم التي أشار إليها بيركنز وكذا تقرير اليونسكو الصادر عام ١٩٩٦، – كما أسلفنا الذكر–.

وإذ اعتبرنا أن المعلمين من بين المتكونين الذين قد يكونوا تلقوا هذه المعرفة الهشة، فإن هذا ينعكس على كفاءتهم، وهذا ما يجعلنا نتساءل عن أعراض المعرفة الهشة، حتى نتمكن من تقديم بعض الاقتراحات التي نراها تحمي تلك المعرفة من الإصابة بالهشاشة، وبالتالي العمل على تكوين فعال للمعلمين.

٢- أعراض هشاشة برامج تكوين المعلمين في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين:

يرى بيركنز أن أعراض هشاشة المعرفة تتلخص في المعارف التالية: (Perkins. David. 1992. P124-125)

أ – الغياب: إن المتأمل للأهداف السابقة الذكر التي من المفترض أن يحققها أي نظام تكويني يمكن أن يتوقع تزود المتكون بما يؤهله لفهم ثقافته والأحداث الهامة والشخصيات المؤثرة ومقومات الثقافة التي تمكنه من القيام بأدوار فاعلة في مجتمعه، ولكن المستقرأ للمتخرجين من الكثير من المؤسسات التكوينية بمختلف مراحلها يدرك أن الكثير من تلك المعرفة لا تتوفر لديهم، بل يجد المتخرجين أنفسهم عاجزين عن أداء مهامهم ووظائفهم بعد الولوج في الحياة العملية رغم كونهم يحملون شهادات تشير إلى أنهم مؤهلين للقيام بها. وإذا حاولنا تفسير ذلك في الوهلة الأولى لعجزنا عن ذلك، لكن لما نجري تحليلا للمضامين التكوينية التي تلقوها ندرك وجود ثغرات فيها، بمعنى غياب معلومات ومعارف كان من الواجب أن تتضمنها تلك المحتويات باعتبارها من المتطلبات الأساسية لمهنة التعليم، أي من بين الكفايات التدريسية اللازمة، ولكن مقترحوها غابت عنهم أو غيبت من طرفهم قصدا –لغاية في نفس يعقوب– في حالة ما إذا كان واضعو هذه المضامين هم من ذوي الخبرة والاختصاص.

وهذا يعود إلى عدم قيام الهيئات المعنية بالقيام بما يعرف بتحليل العمل "تحليل المهمة" أي متطلبات المهنة أو التخصص، ولا بتحليل المعلم، فهي لم تتبع أية طرقة من الطرائق المشار إليها سلفا، وإنما غلب على التخطيط العشوائية والارتجالية، فهذا في حقيقة الأمر يحتاج إلى مختصين، وذوي الخبرة، فمثلا كيف لمن يصمم منهاج تكوين معلمي ذوي احتياجات خاصة معينة وهو لا يعرف شيئا عن هذه الفئة ولم يتعامل معها.

ب- الخمول: إن منهج اكتساب المعرفة يحدد إلى درجة كبيرة فاعليتها وكيفية استخدامها، فقد يستطيع المتكون استدعاء شروط البيئة الصحية، وذلك للإجابة على سؤال في الامتحان، ولكن هذه الشروط لا

تخطر بباله إذا كان عضو في مناقشة حول نفس الموضوع خارج الإطار المدرسي، وقد يتقن المتكون ذكـر نظريات معينة، ولكن لا يستطيع حل مسألة أو مشكلة يتطلب حلها تطبيق هذه النظريات، لأنه لا يسـتطيع أن يوظف ما يعرفه أو ما تعلمه لحل المسألة، وإذا كانت المسألة أو التمرين مثالا بسيطا فـإن مواقـف التعلـيم والحياة المدرسية للمعلم المتخرج مواقف أكثر تعقيدا، وبالتالي يكون استخدام المعرفـة لحلهـا أمـرا أكثـر صعوبة، بل إن مفاهيم كثير من المكونين أنفسهم عن التعليم والتعلم تجسد خمول المعرفة فهم يتكلمـون عـن الفروق الفردية بين الأفراد، وفي المقابل يعاملون المتكونين معاملة واحدة، وقس على ذلك الكثير من المواقف المشابهة.

وهذا يشير إلى أن المعرفة الخاملة هي المعرفة السطحية التي يحتفظ بها المتكون من أجل الإجابـة في الامتحان وتنطفئ حسب تعبير سكينر بمرور الامتحان، وهي نتيجة طبيعية للنظام الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة والتلقين والتسميع دون فهم واستيعاب لما تتضمنه محتويات المنهاج التكويني، مما يعيق تطبيقها وتوظيفها. فمما لاشك فيه أن أصحاب المصانع التي تتسبب في تلوث البيئة يعرفون كل القواعد الصحية، لكن تلك المعرفة لم تغيير في سلوكاتهم.

ج- السذاجة: وتظهر المعرفة الساذجة عند المتكونين في حالة مناقشة قضايا علمية أو اجتماعيـة باستخدام مفاهيم اكتسبوها من مصادر غير علمية، وبالرغم من أن هذه القضايا العلمية والاجتماعية تعرضوا لها ضمن المقررات وحاولوا تفسيرها تفسيرا علميا، إلا أن هذه الدراسة المنظمة لم تستطع أن تحـل محـل المعرفة الساذجة التي اكتسبوها من مصادر غير علمية، فكلما طلب من المتكون استرجاع تلك القضايا ذكرها بمهارة فائقة، لكن إذا طلب منه تقديم تفسيرا أو تحليلا لها عاد إلى التفسيرات الساذجة.

د- الطقوسية: يكتسب المتكونون اللغة المقبولة علميا، ويرددونها بدون أية صـعوبة؛ إذ نجـدهم يرددون مفاهيم وآراء علمية، ويجتازون الامتحان بنجاح من خلال ذلك، ولكن في الواقـع يـرددون ألفاظـا جوفاء لا معنى لها بالنسبة إليهم كمن يقوم بطقوس ليس لأنه يفهمها، بل لأنه وجد جميع الأفراد يقومون بها. فقد يتحدث مثلا المتكون عن مفهوم الطبيعة البشرية، وصعوبات التعلم، وعن دراسة الحالة، ولكن إذا سـألناه عن معنى هذه المفاهيم يعجز عن تحديد المقصود بها. وقد ينجز المعلم المتخرج من مؤسسات تكوين المعلمين مختلف أنواع التقويم والمتابعة ولكن لا يدري ما الغرض من كل تقويم، وقد يتبع نمطا مـن التـدريب فـي تدريسه ولكن لا يعي لماذا اتبع ذلك، وإذا سئل لماذا اتبع ذلك؟ يقول: كذلك وجدتهم ورأيتهم يفعلون.

وإضافة لما حدده بيركنز نرى أنه يمكن الحديث عن أعراض أخرى لهشاشـة المعرفـة وهـي: (السعيد عواشرية، ٢٠٠٧، ص ص: ٢٠-٢١). (السعيد عواشرية، ٢٠٠٨)

أ- النقصان: وهنا النقص لا نقصد به الغياب كما أشار "بيركنز" وإنما نعني به عرضا آخر مـن أعراض هشاشة المعرفة قد يعتري النظام التكويني ؛ إذ أن المتفحص للمحتويات الدراسية والمستقرأ لها فـي الكثير من الحالات يدرك كثافتها بالمقارنة مع المدى الزمني للمدة التكوينية، مما يجعل المكونين خاصة فـي مراحل معينة يجتهدون في تقديم معارف دون أخرى وفقا لخبرتهم ونظرتهم الخاصة بهم، مما يجعلهم يلغون بعض المحاور من البرنامج، وقد تكون تلك المعارف المتضمنة في المحور الملغـي مـن بـين المتطلبـات الأساسية للمتكون. وبهذا نحصل في الأخير على إطار ناقص التكوين.

ب- الانفصال: يتلقى المتكون في المنظومة التكوينية مجموعة من المواد الدراسية؛ بحيث تتضمن كل مادة مجموعة من المعارف غير أنه لا يدرك مدى وجود علاقة بين هذه المعارف في المادة الواحدة مـن جهة وبين معارف المواد المختلفة من جهة ثانية اعتقادا منه بعدم وجود علاقة بين هذه المقاييس، مما يجعـل تكوينه مجزأ؛ إذ نجده لا يستطيع ربط معرفة بأخرى، وهذا ما يجعله عاجز عن استثمار تلك المعارف فـي الحياة العملية، كما نجده عاجز عن إنتاج المعرفة لأن هذا الأخير يتطلب على المتكون أن يكون قادرا علـى الربط بين تلك المعارف المتنوعة وتركيبها. فقد يتلقى مثلا المخـتص فـي علـم الـنفس وعلـوم التربيـة والأرطوفونيا معارف حول أدوات العمل في أي مقياس من المقاييس التي درسها، وتبقـى هـذه المعلومـات مستقلة عن كيفية إدماج هذه المعلومات مع معارف مقياس آخر.

ج- الاغتراب: لا أحد ينكر أن العلوم المعاصرة ذات منشأ غربي، وأن الثقافات الغربية قد أثرت في هذه العلوم، بل امتزجت بالعلوم الإنسانية إلى حد بعيد، وهذا يعتبر عائق للمتكون العربي يجب تجـاوزه، من خلال الفصل بين المعارف المعاصرة وعناصر الثقافة الغربية التي امتزجت بها؛ أي التفرقة بين منـاهج العلوم الإنسانية ونتائجها، فالمنهج في جوهره أداة يمكن أن نستخدمها في ظروف مختلفة نسبيا، بينما نتـائج العلوم الإنسانية هي حصيلة نتائج المنهج مع ثقافة مجتمع معين. وأمام هذا التكوين المبني على معارف غربية يجد المكون نفسه في مشكلة، وهي مشكلة الاغتراب عن المجتمع عامة.

وتفاديا قدر الإمكان لهشاشة إعداد المعلمين في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين فمن الأجدر التخطيط لهذه العملية وإتباع المراحل التي تضمن ذلك، وهذا ما يجعلنا نتساءل عن طرائق الإعداد الفعال وما هي مراحل كل طريقة.

خامسا- مراحل إعداد المعلمين في القرن الحادي والعشرين:

إن إعداد المعلمين عملية شاقة ومركبة تختلف كثيرا عن أي تكوين عادي في مؤسسة تعليمية عامة أو متخصصة وهي مركبة لأننا لا نضع في اعتبارنا – ونحن نعد هؤلاء المعلمين- معطيات العصر الراهن سواء في مجالات العلوم والتقنيات أو في مجال فنيات التعليم وتقنياته ذاتها فحسب، وإنما لابد أن نمد بصرنا إلى مدى بعيد من السنين التي ما تزال في غيب المستقبل؛ ذلك أن هذا النوع من الإعداد موجه لمعلمين سيأخذون على عاتقهم تربية وتعليم أجيال بكاملها، وبالتالي فإن كفاءتهم وفعاليتهم ستؤثر بدون شك على كفاءة ونوعية من سيتخرجون على أيديهم. (السعيد بن عيسى، ٢٠٠١)

هناك في حدود علمنا طريقتين أساسيتين لإعداد المعلم لحدهما يتم فيها تكييف المعلم لمهنة التعليم، والأخرى يتم فيها تكييف مهنة التعليم للمعلم. وفي ما يلي سنتحدث عن كل طريقة على حدا:

١- مراحل الإعداد المبني على تكييف المعلم لمهنة التعليم (التقليدية):

تتألف هذه الطريقة من مراحل متعددة يحددها محمد مقداد في المراحل الآتية:

أ- تحليل المعلم: هي أول المراحل في عملية الإعداد التربوي للمعلم، وهي تهدف أولا إلى معرفة ما يحتاج المعلم بالضبط من مهارات لإكسابه إياه، وثانيا إلى معرفة ما قد يوجد لدى المعلم من سلوكيات تتنافى والقيام بالعمل التربوي على أحسن ما يرام لتخليصه منه.

وهنا تجدر الإشارة إلى الفروق الموجودة بين الأفراد وخاصة في الحاجة إلى المهارات الضرورية للقيام بالعمل على أكمل وجه، فمن المعلمين من يكون في حاجة إلى عدد كبير من المهارات، ومنهم من يكون في حاجة إلى عدد قليل فقط من المهارات التي يتطلبها القيام بالعمل. لهذا لابد من معرفة حاجات كل واحد من المعلمين. وإنه لمن الخطأ اعتبار أن كل المعلمين الجدد في حاجة إلى نفس المهارات، عادة ما تطرح أسئلة مهمة جدا في هذه المرحلة ويكون من الضروري الإجابة عنها بوضوح، من هذه الأسئلة: لماذا يتم تحليل المعلم؟ من يقوم بهذا التحليل؟ بماذا يتم تحليل المعلم؟

الحقيقة أن كل هذه الأسئلة مهمة جدا، ولابد من الإجابة عنها جميعا قبل التدرج في مراحل الإعداد الموالية. ففيما يخص السؤال الأول "لماذا يتم تحليل المعلم؟" فإن التحليل يتم القيام به لمعرفة المهارات التي يحتاج لها المعلم لتزويده بها، ولمعرفة ما قد يوجد لديه من سلوكيات لا تقبلها الممارسة التربوية السليمة، كما هو واضح فإن المهارات التي يحتاج لها المعلم والممارسات الخاطئة لا تتضح إلا إذا كان القائم بالتحليل على علم بكل المهارات التي يتطلبها القيام بعملية التعليم، وبكل الممارسات الخاطئة التي لا تجب أن ترى في العمل التربوي أبدا، إذا كان على علم بكل هذا فإنه وبسهولة يمكن أن يعرف ما يحتاج إليه المعلم، وما لا يحتاج إليه لهذا يكون من الضروري جدا أن يعرف القائم بتحليل المعلم مواصفات عمل المعلم.

لكن من سيكون هذا القائم بتحليل المعلم؟ لا يهم من يكون ذلك الإنسان والمهم هو أن يكون على علم بمتطلبات مهنة التعليم وبكل التحديات التي تواجه القائم بها، علاوة على ذلك فإنه يكون على علم بالمحيط الذي يتم فيه القيام بهذه المهمة، وكذا الوسائل التي يتطلبها القيام بها، ولابد من الإشارة إلى أن هذا التحليل يمكن أن يقوم به متخصص في تحليل الأفراد، كما يمكن أن يقوم به معلم قديم شريطة أن يكون قد تدرب على تحليل الأفراد حتى يقوم بعمله على أكمل وجه.

والآن ما هي الوسيلة/الوسائل التي يستخدمها القائم بتحليل العمل أثناء التحليل؟ هناك وسائل متعددة والقائم بالتحليل يختار منها ما يراه مناسبا وهي وسائل جمع المعلومات بصفة عامة، وقد يستخدم واحدة أو أكثر قد تكون المقابلة مثلا. وقد تكون الملاحظة، وقد تكون الاستمارة وقد تكون الاختبارات النفسية. (محمد مقداد، ٢٠٠٤)

ب- اختيار طريقة الإعداد: بعد تحديد المهارات الضرورية التي يحتاجها المعلم والسلوكيات التي تتنافى والقيام بالعمل التربوي على أحسن ما يرام، يتم التفكير في طريقة الإعداد الملائمة. وعلى الرغم من أن طرائق الإعداد متنوعة إلا أن أجودها هي التي تجعل المعلم قادرا على نقل ما تعلمه من محيط التعلم إلى محيط الممارسة، شريطة أن تتم الممارسة بالصورة المناسبة، وعلى العموم هناك مجموعتان من طرائق الإعداد التي يمكن استخدامها لإعداد المعلمين تربويا هما:

– مجموعة الطرائق المستخدمة بعيدا عن محيط التعلم الحقيقي (إعداد خارج الخدمة): ومنها مثلا السنمارات وورش العمل والتعليم المبرمج ودراسة الحالات والمحاضرات وغيرها. وعلى الرغم من تعدد طرائق هذه المجموعة وتنوعها إلا أن المشكلة الرئيسية التي قد تعاني منها هي نقل التعليم من المحيط الذي

يتم فيه (محيط التعليم) إلى محيط الممارسة (فصل الدراسة)، ذلك أن هذا النقل عادة ما لا يكون كاملا وسلسا وبالصورة المنشودة.

– مجموعة الطرائق التي تتم داخل محيط التعليم (إعداد أثناء الخدمة): وهي تضم التدريب وتقويم الأداء، مع العلم أن طريقة التدريب الأكثر شيوعا وفيها يطلب من المعلم أن يقضي بعض الوقت مع معلم مشهود له بالتفوق والنجاح في عمله، في البداية يلاحظ المتعلم ما يقوم به المعلم بعضا من الوقت وبعد ذلك يشارك المتعلم المعلم في عمله أيضا بعضا آخر من الوقت. وبعد ذلك يقوم المتعلم لوحده بالعمل تحت إشراف المعلم لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف في ممارسة المتعلم، وإن كثيرا من معاهد وكليات الأعداد التربوي للمعلمين تستخدم طريقة التدريب في إعداد المعلمين لكنها غالبا ما تستخدمها في نهاية الفترة المقررة للتكوين، مثلا كان يكون التدريب في نصف السنة الأخيرة لفترة الإعداد التربوي، ولا بد من الإشارة إلى أنني لم أعثر على دراسات مقارنة بين مجموعتي طرائق الإعداد التربوي المذكورتين أعلاه لتبين أيهما أكثر فاعلية.

ج– انجاز برنامج الإعداد: ضمانا لنجاح برنامج الإعداد التربوي لابد من التفكير في عدد من المسائل أهمها: (محمد مقداد، ٢٠٠٤)

– مسألة نقل ما يتم تعلمه من مكان الإعداد (مركز، معهد، جامعة،....) إلى الصف التعليمي الواقعي: الحقيقة أن هدفا من أهداف الإعداد التربوي للمعلم هو تحقيق عملية نقل المعارف والمعلومات والمهارات التي يتلقاها المعلم أثناء الإعداد التربوي إلى الفصل أثناء ممارسته التربوية مع المتعلمين، ولتحقيق هذا الهدف تسعى الجهات المسؤولة عن الإعداد التربوي للمعلمين إلى القيام بالآتي:

* جعل مكان الإعداد التربوي شبيها بقدر المستطاع بالصف الدراسي الفعلي ل؟أن هذا التشابه ييسر عملية نقل المعلومات والمعارف من موقع الإعداد إلى موقع الممارسة.

*– تمكين المعلم من ممارسة المهارات المراد تعلمها بصورة كبيرة، فكلما أتيحت الفرصة للمعلم ليمارس ما تعلمه كلما زاد احتمال قدرته على ممارستها مستقبلا. وقد يكون هذا هو الفرق الجوهري بين ما يتم تعلمه نظريا وما يتم تعلمه تطبيقيا، فكلما طبق المتعلم شيئا كلما تيسر له نقله من محيط التعلم إلى محيط الممارسة.

– مسألة الكيفية التي تقدم بها المهارات إلى المتعلم أثناء الإعداد التربوي: على العموم هناك طريقتان أو كيفيتان وهما الطريقة الشاملة والطريقة الموزعة، ففي الطريقة الشاملة يتم تقديم كل المهارات المحددة للمتعلم دفعة واحدة، ويتم تعليمها كلها في فترة قصيرة من المدة المقررة للأعداد، أما في الطريقة الموزعة فإنه وفي وقت محدد يتم تقديم عدد محدد فقط من المهارات، وعند إتقانه يقدم عدد آخر وهكذا لغاية الانتهاء من إتقان كل المهارات الضرورية في المدة المقررة للإعداد، إذا كانت الطريقة الشاملة مفيدة في بعض المواقف ومع بعض الأفراد فإن الطريقة الموزعة هي الطريقة الأنجع مع معظم الأفراد وخاصة في المواقف التربوية.

– زيادة دافعية المتعلمين أثناء الإعداد التربوي: كما هو معروف فإن المتعلمين إذا لم يكونوا ممتلكين لدافعية قوية تجعلهم يحرصون على الإعداد ويتحمسون له ويستمرون على هذه الحال طول مدة الإعداد التربوي فإن احتمال نجاح برنامج الإعداد يكون ضئيلا، لهذا لابد من العمل على زيادة دافعية المتعلمين وضمان بقائها قوية طول مدة الإعداد التربوي، ومما يمكن القيام به لتحقيق هذا الغرض:

* تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة حول أدائهم: إن تقديم التغذية الراجعة للمتعلم من العوامل المساعدة على زيادة دافعيته لأنها تبين له النقطة التي وصل إليها في مشوار الإعداد التربوي، وإن المتعلم الذي يعد إعدادا تربويا في غياب التغذية الراجعة يكون كالأعمى الذي يمشي دون دليل يساعده في الوصول إلى ما يريد أن يصل إليه، لهذا فإن تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين ضروري جدا ومهم. ولا بد من أخذ بعين الاعتبار عددا من المتغيرات مثل نوع التغذية الراجعة (موجبة/ سالبة) ومقدارها (ما هو مطلوب/ أكثر أو أقل مما هو مطلوب)، ووقت تقديمها (في وقتها المناسب/ قبل الوقت أو بعده) ...، لأنها تمكن أو لا تمكن التغذية الراجعة من تحقيق هدفها وزيادة دافعية المتدربين.

* تقديم الحوافز للمتعلمين: من الممكن جدا أن لا يكون المشاركون في برامج الإعداد التربوي ذوي دافعية قوية إذا لم تقدم لهم حوافز معينة مادية أو معنوية، إن تقديم الحوافز للمتعلمين ضروري جدا ليس فقط لزيادة دافعياتهم، ولكن لجعلهم يتقون شر الحاجة والعوز وخاصة إذا كانوا متزوجين يشرفون على أسر ويعيلونها، وفي هذه الحالة تكون الحوافز المادية الكافية ضرورية جدا لمواصلة برامج إعداد التربوي وإتقانها.

إن توفير الغذاء الكافي والملبس المناسب والمسكن اللائق والرعاية الصحية الأساسية وفتح أبواب أمور لابد منها قبل الحديث عن الارتقاء في إنتاجية العمل، كما أن الإنسان خلق طموحا، فإذا لم يفتح له المجتمع الفرص المتكافئة للتقدم والحراك الاجتماعي إلى أقصى ما تسمح له به قدراته الذاتية فلن يتطلع إلى الاستمرار في التعلم، ولن يرغب في التدريب، ولن يغير مهنته وفقا لاحتياجات سوق العمل. (إسماعيل صبري عبد الله، بدون تاريخ، ص: ١٦)

إن عمل العبيد تميز بأدنى درجات الإنتاجية، وبالمقابل فإن المواطنين الأحرار حقا المتمتعين بحقوق الإنسان ويعيشون في مجتمع يحكمه القانون والعدل، والذين يعرفون أن ثمار جهدهم تعود عليهم وعلى أبنائهم، وأن أحدا لن يظلمهم شيئا من حقوقهم، أولئك المواطنون يملكون أجود دافع على العمل والتضحية، وتحسين الأداء والإبداع فيه بكل كفاءة. (إسماعيل صبري عبد الله، بدون تاريخ، ص: ١٤)

إن الرضا المهني مثلا والحماس الوظيفي والإقدام على الشيء كلها ناتجة عن توفير الفرصة للفرد لإشباع حاجاته جميعا ولو على مستوى مادي متواضع.

وتجدر الإشارة هنا أنه إذا كانت الحاجات والحوافز المادية أو الجوهرية يتطلب إشباعها تكلفة اقتصادية باهظة فإن الحاجات غير الحاجات والحوافز غير المادية (المعنوية) كالحرية والكرامة والاحترام والتقدير لا تكلف الدولة والمجتمع شيئا في حقيقة الأمر، ويمكن أن تستخدم كتعويض عن التدني في إشباع وتوفير الحاجات والحوافز المادية (إسماعيل صبري عبد الله، بدون تاريخ، ص: ١٩)

د- تقويم نتائج الإعداد التربوي: عند الانتهاء من برامج الإعداد التربوي، ولابد من تقويم النتائج لمعرفة ما إذا كانت تلك البرامج قد أكسبت المتعلمين المهارات التي كانوا قبل الإعداد في أمس الحاجة إليها، وإن نجاح أو فشل برامج الإعداد التربوي متوقف على مقدار ما اكتسبه الأفراد من مهارات كانوا محتاجين إليها وقد تضمنها البرنامج، ومن الطرائق التي يمكن استخدامها لتقويم برامج الإعداد يمكن إجراء مقارنة بين ما كان عليه المتعلمون قبل بداية تلقي برامج التدريب، وكيف أصبح المتعلمون في نهاية تلقي البرامج، إذا كان الفرق واضحا وذو دلالة إحصائية بين الحالتين ولصالح النتائج البعدية فمن الممكن جدا أن ينسب الفرق إلى تلقي البرنامج، أما إذا لم يكن هناك فرق بين الحالتين (المبدئية والنهائية) فمعنى ذلك أن جهود البرنامج التربوي الإعدادي لم تثمر.

ومن بين الطرائق المستخدمة أيضا ملاحظة الممارسة الفعلية المتكون(المعلم المتخرج من التكوين) وهذا من طرف شخص آخر كأن يكون معلما صاحب خبرة كبيرة أو مرشدا أو مشرفا أو أي شخص آخر يمتلك الخبرة الكافية التي تمكنه من القيام بالعمل على أكمل وجه. (محمد مقداد، ٢٠٠٤)

٢- مراحل الإعداد المبني على تكييف مهنة التعليم للمعلم (الشاملة):

رأينا في الطريقة السابقة الذكر أنها كانت تسعى إلى تكييف المعلم مع مهنة التعليم لكن الطريقة الشاملة تسعى إلى تكييف مهنة التعليم للمعلم أولا وقبل كل شيء، وتكييف المعلم للمهنة بعد ذلك.

وإذا كان لابد لتكييف المعلم لمهنة التعليم من أن يتم فإنه لابد أن يأتي بعد تكييف ما يمكن تكييفه من المهنة للمعلم أولا، ولا يجب الشروع في تكييف المعلم لمهنة التعليم إلا بعد الانتهاء من إجراءات تكييف مهنة التعليم للمعلم أولا.

والمبدأ الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو أن الإنسان إذا وجد نفسه في مهنة مكيفة له فإنه يقوم بالأعمال والمهام والنشاطات المطلوبة منه بفعالية وأمن ورضا، لكن إذا وجد نفسه في مهنة غير مكيفة له، فمن الممكن جدا أن لا تكون لديه رغبة عالية في العمل، وقد لا يكون مطمئنا في عمله وسيشعر بالتعاسة وبالإحباط، كما أن احتمال ارتكابه للحوادث والأخطاء يكون عاليا.(CHAPANIS, 1996)

ولتطبيق هذه الطريقة يذكر محمد مقداد أنه يمكن إتباع المراحل الآتية: (محمد مقداد، ٢٠٠٤)

أ- تحليل مهنة التعليم (تحليل العمل): يتم تحليل مهنة التعليم بناءا على ما جاء في تقرير مواصفات العمل، ويكون التركيز خاصة على مهام العمل، وأدوات العمل ومحيط العمل وأفراد العمل وذلك لمعرفة ما يمكن تكييفه في كل منها

- مهام العمل (التدريس): يتم تكييف نشاط التدريس وجعله مناسب للمعلم إذا تم أخذ القضايا الآتية بعين الاعتبار:

* أن يكون الحجم الساعي الأسبوعي معقولا.
* أن يدرس المعلم المواد التي لها علاقة وطيدة باختصاصه.
* أن توفر له المساعدات على التدريس.
* أن توفر له المساعدات على التدريس.

- أن توفر له المادة العلمية التي يحتاج إليها.
- أن يكون عدد المتعلمين الذين يتعامل معهم معقولا، حتى يتمكن من التشخيص السليم للحالات وبناء البرامج التي يراها مناسبة لها وتنفيذها وتقويمها.
- أن تقدم له الحوافز والتشجيعات.

– أدوات العمل: كلما كانت هذه الأدوات مصممة لتناسب قدرات المتعلمين وإمكانياتهم المختلفة كلما ساهمت في تحقيق أهداف الإعداد التربوي للمعلمين.

– محيط العمل:

- المحيط الفيزيقي: ويتم تكييفه إذا تم توفير للمعلم الظروف الملائمة للعمل الجيد من تبريد وتدفئة وإضاءة ونظافة.
- المحيط الاجتماعي: ويتم تكييفه أولا إذا عملت الجهات المسؤولة عن المنظومة التربوية على بناء علاقات حسنة بين المعلمين جميعهم، وبينهم وبين الإدارة وبينهم وبين التلاميذ والأولياء، وبينهم وبين باقي العاملين، وثانيا إذا سعت إلى تغيير نظرة المجتمع المتدنية إلى المعلم ومهنته. ففي زمن مضى كانت النظرة إلى المعلم نظرة تقدير وتبجيل، وكان ينظر إليه على أنه صاحب رسالة مقدسة وشريفة. فهو دعامة من دعامات الحضارة، وهو صانع الأجيال وناشر العلم ورائد الفكر ومؤسس النهضة، وإذا كانت الأمم تقاس برجالها فالمعلم هو باني الرجال وصانع المستقبل، وهو الركيزة الأساسية والهامة في تقدم الأمم وسيادتها، أما الآن وللأسف الشديد فإن المعلم ومهنة التعليم صارا مهمشين ومحتقرين أحيانا خاصة في البلدان النامية، وأن من يقوم بهذه المهنة هو من تغلق في وجهه أبواب العمل ولا يجد أية مهنة أخرى يقتات منها، فهو معلم لغاية الحصول على العمل المناسب.
- المحيط الإداري: ويتم تكييفه إذا تم القيام بالآتي:

– أن يتم القضاء على كل أشكال البيروقراطية في المصالح الإدارية التي لها علاقة بالمعلم حتى لا تصبح هذه المصالح مصدر إجهاد وتوتر تستهلك طاقة كان يمكن أن تستهلك في نشاطات عمله الأساسية.

– أن تقترب بقدر المستطاع المصالح الإدارية من المعلم لخدمته وحل مشاكله.

– أن يقدم للملم الأجر المرتفع الذي يغنيه عن البحث عن عمل آخر.

- المحيط البشري (أفراد العمل):

– التلاميذ: يتم تكييفهم إذا تمت تهيئتهم معرفيا ووجدانيا وتربويا من طرف أسرهم قبل الالتحاق بالمدرسة، ويفترض أن يكون تكييف التلاميذ من خلال تقديم الأسر لأبنائها فيما تكون هي نفسها القيم التي يسعى النظام التربوي تبليغها للتلاميذ.، فالتلاميذ الذين يهيئون للتعليم من مختلف الجوانب السابقة الذكر قبل الالتحاق بالمدرسة لا يعانون من المشاكل عندما يندمجون في المدرسة، ويكون اندماجهم عاديا جدا، كما أن أداءهم عادة ما يكون متميزا مقارنة بأولئك الذين لا يهيئون أسريا.

– العمال: يتم تهيئتهم إذا تم الأخذ بعين الاعتبار القضايا الآتية:

–أن يختاروا للعمل في المدارس المختلفة على أسس موضوعية لا على أسس ذاتية كالقرابة والعرق والمنطقة الجغرافية وغير ذلك.

– أن يعدوا الإعداد الذي يمكنهم من العمل في المدارس مع المدرسين.

– أن تقدم لهم الخدمات الضرورية التي يحتاجون إليها.

ب– تنفيذ ما تم التفكير فيه من تخل: مباشرة بعد الانتهاء مباشرة من تحديد كل أشكال التدخل التي يمكن القيام بها في المجالات التي تم تحديده في ما سبق يجب إدخال هذه التكييفات حيز التنفيذ، ومن المؤكد جدا أن إنجاز هذه التدخلات قد يثير بعض المشاكل وبعض أشكال المقاومة، لكن يجب أخذ هذه المسائل بعين الاعتبار مسبقا واتخاذ التدابير الاحتياطية لها.

ج– تقويم ما تم إنجازه من تدخلات للتأكد من سلامتها وتحقيق أهدافها: من المستحسن أن لا يتم الذهاب إلى المرحلة الموالية في طريق الإعداد الشامل للمعلم إلا إذا تم الاطمئنان إلى أن برامج التدخل التي قد تم إنجازها قد كللت بالنجاح، وإذا حدث أن باء التدخل في مجال ما بالفشل يجب إعادة الكرة من جديد إلى أن يتم التأكد من أن الأهداف قد تحققت.

د– اختيار المعلمين وإعدادهم وتعيينهم: بعد توفير عمل وظروف عمل أفراد مناسبين يمكن الشروع في اختيار المعلمين وإعدادهم وتعيينهم؛ حيث تمارس هذه العمليات (الاختيار والتدريب) بنفس الطريقة التي تم شرحها سالفا.

وإضافة إلى المراحل المذكورة في كلا الطريقتين يمكن الحديث عن مرحلة موالية للمراحل المذكورة وهي مرحلة المتابعة، إذ وبالرغم من النتائج التي قد يعطيها لنا التقويم والدالة على نجاح العملية

التكوينية إلا أنه يجب علينا متابعة هؤلاء المتكونين في أثناء أدائهم للخدمة، بل العمل على استمرار العملية التكوينية وإبقاء المعلمين المتخرجين على علاقة بالمؤسسات التكوينية حتى يكونوا على إطلاع بالمستجدات في مختلف المجالات المتعلقة بتخصصاتهم.

من خلال العرض المفصل لطريقتي الإعداد السابقتي الذكر يتضح أنهما تختلفان اختلافا واضحا من عدة جوانب، والجدول التالي يوضح هذه الاختلافات باختصار:

المؤشر	طريقة الإعداد التقليدية	طريقة الإعداد الشاملة
طبيعة الممارسة	تكييف الإنسان (المتكون) للعمل (التعليم).	تكييف العمل (التعليم) للإنسان (المتكون).
الهدف من الممارسة	زيادة قدرات الإنسان. (المتكون)	زيادة قدرات الإنسان. (المتكون) وزيادة رغبته في العمل (التعليم)
الطرق المستخدمة لتحقيق الهدف	الاختيار والإعداد.	تصميم العمل والمحيط وتهيئة الأفراد، ثم الاختيار والإعداد إذا كانا ضروريين.
بداية التنفيذ	الإنسان. (المتكون)	العمل. (التعليم)
النتائج المتوصل إليها	أقل استقرارا لأنها تنتهي بانتهاء الإنسان المختار أو المدرب.	أكثر استقرارا لأن العمل تم تصميمه ولا يهم بقاء الإنسان أو ذهابه.
التكلفة المادية	مكلفة لأن العملية يعاد القيام بها كلما غادر الإنسان العمل.	أقل تكلفة لأن الإتقان يتم مرة واحدة.
طبيعة التناول	جزئية.	شاملة.

جدول يبين أهم الفروق بين طريقة تكوين المعلمين التقليدية وطريقة تكوين المعلمين الشاملة

خاتمة:

نستنتج مما سبق أن نظام الإعداد المتمركز حول إكساب المعرفة لا يأخذ بالمستجدات العلمية في فهم الإعداد والتدريب، ويركز على المعلومات على حساب تنمية التفكير، ويسعى لتحقيق النتائج السريعة وإن كانت عديمة القيمة على حساب النتائج البعيدة ذات القيمة، ويشجع من يستطيع التواؤم مع متطلباته السطحية من حفظ وتسميع، ولا يتيح الفرصة أمام ذوي القدرات الخاصة من المتميزين.

وعلى هذا الأساس ومن أجل بلوغ إعداد المعلمين مبتغاه والحصول على معلمين فاعلين، ومن أجل تكوين معرفي ونفسي ومهاري فعال للمعلمين نرى أنه من الأجدر علينا التحول من النظام التكوين الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك، وذلك من خلال تحويل الأهداف من اجتياز المتكون للامتحان إلى التكوين، وتحويل الوسائل من تراكم المعلومات إلى تنمية التفكير والإبداع وتوظيف واستثمار الوسائل، وتحويل التقييم من الاستظهار إلى كفاءة الأداء.

معنى ذلك التحول من منظور منغلق إلى منظور متفتح، من الإيمان بثبات طبيعة المتكون إلى إمكانية تغيير وتعديل المتكون، التحول من منظور التعديل من الخارج إلى منظور التعديل من الداخل.

ولتحقيق ذلك إجرائيا لابد للعملية التكوينية أن تتحول من التركيز على المحتوى إلى التركيز على العمليات، ومن تغطية المحتوى التكويني إلى كشفه، ومن الشعور المحايد نحو المتكون إلى التفهم والاحترام، ومن التركيز على القضايا المحدودة إلى القضايا الإنسانية المجتمعية الكبرى. والاستمرار في تدريب المعلمين على إجادة اللغة الإنجليزية لأهميتها في الاستفادة من التطور المعرفي العالمي الذي يعد خيارا في ظل العولمة. وتطوير برامج إعداد المعلم على ضوء الدور الجديد للمعلم في عصر المعلومات، وذلك بالتعاون بين مؤسسات الدولة وقطاع الأعمال والمجتمع المدني، واعتماد البحث والتطوير كمسؤولية أساسية لكليات التربية وعنصر رئيس في برامج إعداد المعلمين، يستهدف بناء القاعدة المعرفية لإعداد المعلمين وتطويرها باستمرار.

وعلى هذا ينبغي التفكير في إعادة تقييم المهارات التنظيمية للمقررات الدراسية والمهارات التربوية المتعلقة بالمعلم لكي يواكب متطلبات المدرسة الإلكترونية ومراكز التعلم المتوفرة من خلال الانترنت، ليتمكن المعلم من تصميم التعليم وتوظيف التقنية في التعليم وتشجيع تفاعل المتعلمين وإرشادهم إلى كيفية اكتساب

المعلومات من خلال الانترنت والتعاون مع المعلمين الآخرين ومع الخبراء في مجال الحاسب الآلي والانترنت وتطوير التعلم الذاتي للطلاب وتصميم المقررات الإلكترونية وتوظيف البريد الإلكتروني وشبكة المعلومات الدولية لتحديث التعليم وإعداد وتصميم مواقع ونشرها على الشبكة العنكبوتية. والقدرة على تجديد الثقافة المحلية والتعامل مع الثقافة العالمية مع الحفاظ على هويتهم ملتزمين بمبادئ العدل والتسامح والحوار والاحترام بين أفراد المجتمع والجماعات والشعوب المختلفة بتنوعها العرقي والديني والثقافي.

وتسهيلا لبلوغ ذلك لابد أن يجلب إلى مهنة التعليم أنجع وأفضل المتخرجين، وتضبط مقاييس وشروط قبولهم. وأن يصبح دور المعلم مسهلا لعملية اكتساب المعرفة وتوظيفها، لا فارضا إياها بطريقة قصرية، ولابد من تحكم المعلم في عدد كبير من الأساليب البيداغوجية والتنظيمية. ويجب أن يكون التعلم مدى الحياة (المستمر) مفهوما معمما في مناهج إعداد المعلمين. و أن يكون التجريب، المخاطرة، الاستقلالية، والمرونة مفاتيح نموذج التمدرس في المستقبل. وأن يكون اتخاذ القرارات المتعلقة بوظيفة التعليم والأقسام الدراسية بأيدي المعلمين.

ومن أجل التصدي لهشاشة إعداد المعلمين من الأجدر تفادي الارتجالية في بناء برامج الإعداد أو تنفيذها، بل من الأحسن الاستناد إلى التخطيط العقلاني، والاعتماد في ذلك على ذوي الخبرة وذوي الاختصاص، وعدم إسناد هذه المهمة لمن لا يرعاها، كما أنه من الأحسن تبني طريقة الإعداد المبنية على تكييف العمل مع المعلم بدل طريقة تكييف المعلم للمهنة لما تتميز به الأولى عن هذه الأخيرة من مميزات.

قائمة المراجع:

١- الأعسر صفاء ، (٢٠٠١)، إسهام علم النفس في نظام التعليم، سلسلة محاضرات لجنة علم النفس، المجلس الأعلى للثقافة، الفترة من أكتوبر ١٩٩٩ إلى يونيه ٢٠٠٠. ص ص: ٤٧ – ٦٧.

٢- بن عيسي السعيد ، (٢٠٠١)، مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة – دراسة حالة الجزائر- سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، ص ص: (٢٧٧-٣٠٠).

٣- الجلال عبد العزيز، (١٩٨٥)، تربية اليسر، وتخلف التنمية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، دولة الكويت، عدد: .٩٢

٤- حجازي مصطفى، (٢٠٠٠)، الصحة النفسية، منظور دينامي تكاملي للنمو، البيت والمدرسة، بيروت، المركز الثقافي العربي.

٥- الخوالدة محمد محمود، (٢٠٠٤)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.- خليل عمر سيد، (١٩٩٠)، استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى الطلاب المتعلمين، مجلة كلية التربية، العدد: ٦، جوان، جامعة أسيوط، مصر.

٦- الدغشي أحمد محمد، (٢٠٠٧)، أزمة المعلم العربي، مجلة المعرفة، العدد:١٥١، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، شوال / أكتوبر. ص ص: ١٦-.٢٤

٧- السيد خديجة أحمد، (١٩٩٠)، تقييم برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلمة الاقتصاد المنزلي بجامعة حلوان ووضع تصور لتطويره، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس، (إعداد المعلم التراكمات والتحديات)، الاسكندرية، يوليو، مجلد: ٣، ص ص: ٥١-٨١.

٨- عبد العاطي حسن الباتع، (٢٠٠٧)، دعوة لتفعيل الميثاق العالمي للمعلم، مجلة المعرفة، العدد:١٥١، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، شوال / أكتوبر. ص ص: ١٠-.١٥

٩- عبد الله إسماعيل صبري ، التنمية البشرية، (بدون تاريخ) – المفهوم، الدلالة، القياس، كراسات بحوث اقتصادية عربية، سلسلة كراسات التنمية البشرية، (١)، كراسة رقم:١، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية.

١٠- العبودي فاطمة، (٢٠٠٧)، مقترحات للتطوير، مجلة المعرفة، العدد:١٥١، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، شوال / أكتوبر. ص ص: ٢٧-٣٣.

١١- عماد الدين منى، (٢٠٠٩)، رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة العربي، مجلة المعرفة، العدد: ١٥٢، عمان، في:
http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=275

١٢- عواشرية السعيد، (٢٠٠٧)، نحو إعداد معرفي فعال لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة مقدمة في الملتقى الخامس حول: "معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين"، المنعقد

يومي: ٢٣ و٢٤ أفريل ٢٠٠٧. مخبر تنمية الموارد البشرية، كلية الأداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس -سطيف- الجزائر.

١٣- عواشرية السعيد، (٢٠٠٨)، برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها – الجزائر نموذجا- سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي" – ٢٤-٢٧- فبراير ٢٠٠٨، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن- الظهران- المملكة العربية السعودية. ص ص: ٢٤٧-٢٦٠.

١٤- غريب عبد الكريم وآخرون، (١٩٩٢)، في طرق وتقنيات التعليم (من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

١٥- فرحاتي العربي، (٢٠٠٤)، فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، ص ص: (١٧٥-١٩٢).

١٦- مقداد محمد، (٢٠٠٤)، (الإعداد التربوي والمهني لمعلمي أطفال صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة)، مجلة تنمية الموارد البشرية، مخبر تنمية الموارد البشرية، كلية الأداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، -سطيف- العدد:٠١، عدد خاص بصعوبات التعلم، ص ص: ١٦٤-.١٧٠

- Chapanis, A. (1996), Human Factors engineering. Wiley; New Yorak.١٧

- Perkins. David. (1992). Smart Schools, Better Thinking and Larning for ١٨ every child, Free Press, NY.